



MALMÖ
UNIVERSITET



Eva Bringéus (red.)

Casemetodikens möjligheter för en språkutvecklande ämnesundervisning

Ett ULF-projekt

Casemetodikens möjligheter för en språkutvecklande ämnesundervisning

Ett ULF-projekt

Malmö universitet, 2022
Fakulteten för Lärande och samhälle
Eva Bringéus (red.)

Innehållsförteckning

FÖRFATTARPresentation	5
INLEDNING	7
TEORETISKA UTGÅNGSPUNKTER.....	9
UNDERSÖKNINGENS FÖRSTA FAS	11
UNDERSÖKNINGENS ANDRA FAS	13
UNDERSÖKNING 1.....	16
<i>Måste jag läsa hela texten?.....</i>	<i>16</i>
Bakgrund och metod	16
Caset.....	17
Stödfrågor till caset	19
Analys av casesamtalen.....	19
Nästa steg.....	21
UNDERSÖKNING 2.....	23
<i>Att skapa engagemang och förståelse för skönlitteratur.....</i>	<i>23</i>
Bakgrund och metod	23
Caset.....	25
Stödfrågor till caset	26
Analys av samtalen.....	27
Nästa steg.....	29
UNDERSÖKNING 3.....	30
<i>Hur får vi eleverna att förstå hur de ska göra?.....</i>	<i>30</i>
Bakgrund och metod	30
Caset.....	31
Stödfrågor till caset	32
Analys av de två gruppernas samtal.....	33
Nästa steg.....	35
UNDERSÖKNING 4.....	36

<i>Hur kan eleverna tillgodogöra sig och bearbeta ämnestexter?</i>	<i>36</i>
Bakgrund och metod.....	36
Caset	37
Stödfrågor till caset.....	39
Analys av samtalen	40
Nästa steg	41
UNDERSÖKNING 5	42
<i>Hur får vi eleverna att förstå hur de ska skriva laborationsrapport?</i>	<i>42</i>
Bakgrund och metod.....	42
Caset	43
Stödfrågor till caset.....	44
Analys av casesamtalet	44
Nästa steg	46
ÖVERGRIPANDE DISKUSSION OCH SLUTSATSER	48
REFERENSER	52

FÖRFATTARPresentation

Cecilia Andler är förstelärare och lärare i No samt matematik på Kunskaþsskolan i Trelleborg.

Eva Bringéus är universitetsadjunkt i svenska med didaktisk inriktning på Malmö universitet, lärande och samhälle.

Catarina Economou är docent i svenska som andraspråk med didaktisk inriktning på Malmö universitet, lärande och samhälle.

Andreas Ekblad är förstelärare och lärare i matematik, kemi, fysik, biologi och teknik på Aggarpsskolan i Svedala.

Annika Hernmo är lärare i matematik, NO och svenska på Aggarpsskolan i Svedala.

Maria Kouns är lektor i svenska med didaktisk inriktning på Malmö universitet, lärande och samhälle.

Anna Eliasson Lantz är förstelärare och lärare i kemi, matematik och bioteknik på Tycho Braheskolan i Helsingborg.

Charlotte Lennartsdotter är förstelärare och lärare i No samt teknik på Kunskapsskolan i Trelleborg.

Eva-Karin Lindgren är förstelärare och lärare i svenska och engelska på Filbornaskolan i Helsingborg.

Eskil Olsson är förstelärare och lärare i idrott samt matematik på Kunskapsskolan i Trelleborg.

Camilla Rogmark är förstelärare och lärare i svenska på Kunskapsskolan i Trelleborg.

Charlotte Rosenkvist är universitetsadjunkt på Malmö uiversitet, lärande och samhälle.

INLEDNING

Under tre år, från hösten 2019 till hösten 2022, fick lärare från grundskolor och gymnasieskolor i sydvästra Skåne tillsammans med forskare och lärare på Malmö universitet, Kultur, samhälle och medier (KSM), möjlighet att genomföra ett samverkansprojekt inom ramen för praktisk forskning benämnd ULF. Samverkan gällde det didaktiska nätverket *Språk- och kunskapsutveckling i ämnesundervisningen*. Syftet var att utveckla och beforska casemetodik med tydlig utgångspunkt från de olika ämnenas praktik för att på ett funktionellt sätt kunna möta språkligt heterogena elevgrupper. Att skapa en hög grad av igenkänning för ämnes- och yrkeslärare var viktigt, då dessa kan känna sig främmande inför att göra sådant som av tradition setts som språklärares uppgift (Kouns 2014).

I den här rapporten vill vi sprida nätverkets erfarenheter till skolor och lärarutbildningar som är intresserade av casemetodens möjligheter att utveckla didaktiska samtal i en språk- och kunskapsutvecklande kontext. Utgångspunkten i rapporten är undervisningscase som vi i nätverket tagit fram utifrån dilemman som vi mött i den konkreta undervisningen. Förutom att presentera casen vill vi också visa vad som händer när casen praktiseras i didaktiska samtal och vad som framkommer i analyser av dem. Vårt tillvägagångssätt ska förstås som ett möte mellan beprövad erfarenhet och forskning där skola och akademi gemensamt har

utvecklat kunskap inom språkutvecklande undervisning. Arbetet med casen har varit nära knutna till skolornas systematiska kvalitetsarbete för att ge status åt nätverkets erfarenheter. Framförallt har vi sett möjligheter att implementera case i en långsiktig och hållbar språkutvecklande undervisning som omfattar alla ämnen. Utifrån analyserna har vi därför reflekterat över hur resultaten kan användas i kvalitetsarbetet i såväl skolor som på lärarutbildningen.

Casen tar upp olika undervisningsproblem och riktar sig till olika årskurser på grundskolan, på gymnasiet olika program och på ämneslärarutbildningen i svenska. Gemensamt är att problemen har fokus på didaktiska frågor och hur undervisningen kan stödja elevernas språk- och kunskapsutveckling. Vi har valt att utgå från en gemensam forskningsfråga som formulerades i slutet av undersökningens första fas (se avsnittet "Undersökningens första fas").

Rapporten inleds med projektets förutsättningar och bakgrund och därefter beskrivs de teoretiska utgångspunkterna. Vidare presenteras undersökningens process med de olika faserna, samt valda metoder och genomförande. Därefter presenteras delundersökningarna mer explicit. Dessa avsnitt har skrivits av olika författare i nätverket. Avsnitten har samma upplägg och inleds med en beskrivning av casens bakgrund och hur respektive casesamtal har genomförts. Därefter presenteras caset och några frågor som är tänkta att stödja de kollegiala samtalen om casen. Sedan redogör författarna för sin analys av casesamtalen och vad ett nästa steg i skolans kvalitetsarbete kan vara. Rapporten avslutas med en gemensam övergripande diskussion och slutsatser av undersökningens resultat samt casens bidrag till en språkutvecklande ämnesundervisning.

TEORETISKA UTGÅNGSPUNKTER

Casemetoden innebär att ämnes- och språkdidaktiskt analysera och diskutera detaljerade, komplexa, kontextbundna undervisningssituationer (Levin 1995; Sturesson & Popov 2015). Metoden bygger på en sociokulturell syn på lärande där kunskap konstrueras genom sociala sammanhang och deltagarnas erfarenheter är centrala i den kommunikation som sker. Genom casens dilemman och deltagarnas gemensamma reflektioner över beskrivna dilemman kan ny förståelse skapas (Philgren, 2019). Ett begrepp som ligger nära till hands i casemetoden är *internalisering*. Begreppet innebär att de verbaliserade erfarenheterna i samtalen förs över till deltagarna och görs om till egen kunskap (Säljö, 2000). Casens form, att de är berättelser, samt att de är *situerade* det vill säga knutna till en specifik kontext, gör dem intressanta för lärande (Schulman, 1992).

Ämneskontextualiseringen av casen innebär ett inifrånperspektiv men även en rörelse mot en högre grad av ämnesdidaktisk relevans (Shanahan & Shanahan, 2012; Fang & Coatoam, 2013; Kouns, 2014). Det skiljer sig åt från språkexperters utifrånperspektiv och ett utbud av mer generella språkdidaktiska redskap och

lösningar, exempelvis Läslyftet. Ett centralt begrepp i sammanhanget är ämneslitteracitet (Disciplinary Literacy), vilken tar fasta på det typiska, unika och specifika i ämnet. Att läsa en ämnestext i undervisningen handlar då inte bara om att ta reda på vad det står eller identifiera centrala begrepp, utan om att på ett djupare och mer utvecklat vis sätta sig in i den kunskap som uttrycks och skapa en ämnesmässigt relevant mening utifrån texten. Ämnesspråket ses därför som en del av ämneskunskapen (Schleppegrell & Colombi, 2002; Rose & Martin, 2012; Nygård Larsson, 2018). Inom ramen för det gemensamma lärande som casen bjuder in till innebär en sådan ämneslitteracitet att ämnesinnehållet och de ämnesspecifika förmågorna bildar utgångspunkt i samtalen.

UNDERSÖKNINGENS FÖRSTA FAS

Den inledande fasen av vårt projekt ledde fram till en pilotundersökning som gav oss konkreta forskningsfrågor och relevanta case att arbeta vidare med. Arbetet inleddes med att vi kartlade dilemman i undervisningen i de olika verksamheterna och läste in oss på språkutvecklande teorier och casemetodik. Vi skrev också case som lärare och studenter i våra verksamheter fick diskutera och utvärdera.

Vi utgick från boken *Casemetodik för lärare. Att överbrygga klyftan mellan teori och praktik* (Philgren, 2019) för att få en gemensam förståelse av case och casemetodik. Med stöd av föreställningskartor formulerade vi gemensamma intresseområden som namngavs till *heterogena elevgrupper, metoder och arbetssätt samt kollegialt lärande*. Utifrån dessa kategorier skrev vi i grupper fram praktisknära case kopplade till olika undervisningsämnen. Efter att deltagarna i nätverket själva diskuterat casen och därefter bearbetat dem var det skolornas tur att låta lärargrupper diskutera casen och utvärdera dem. Vi hjälptes åt att dokumentera samtalen och skapade även en enkät där lärarna, efter de genomförda samtalen, fick svara på frågor om casemetoden och om de ansåg att innehållet var relevant för deras ämnen. Efter att vi analyserat utvärderingarna

formulerade vi en forskningsfråga som vi ville undersöka. Frågan hade fokus på casesamtalet: *Vilka språkutvecklande strategier, metoder och perspektiv framkommer när lärare, lärarstudenter samt elever diskuterar casen och vilka kan tillföras för att utveckla undervisningen?*

UNDERSÖKNINGENS ANDRA FAS

Hösten 2021, då nätverkets projekt gick in sin andra fas bearbetade vi casen med stöd av utvärderingarna. Vi arbetade också med vilka metoder och analysbegrepp som kom att användas.

Några av casen förtydligades för att möta de ämnena bättre. Ett av dem ”Hur ska jag förstå vad läraren säger” anpassades för att användas på två olika skolor i skilda ämnen (se undersökning 3 och undersökning 5). Ytterligare ett case hämtades från en kursbok i litteraturredaktik som används på lärarutbildningen. Vi arbetade även fram frågor till varje case. Dessa var tänkta som ett stöd till samtalet utan att peka på rätta eller felaktiga svar (Philgren, 2020: s. 101). Genomförandet av undersökningarna såg olika ut beroende på hur skolorna organiserade sitt språkutvecklingsarbete och vad som var praktiskt möjligt. Det innebar att på några skolor diskuterades ett utvalt case av en lärargrupp och på andra skolor diskuterades ett case av flera lärargrupper. Dessa grupper kunde vara ämnesgrupper eller arbetslag med olika ämnesinriktningar. På några skolor var skolornas representanter i nätverket samtalsledare medan på andra skolor och på lärarutbildningen organiserade grupperna själva sina samtal om casen. En

detaljerad beskrivning görs i avsnitten om de olika undersökningarna längre fram i rapporten.

Efter diskussioner om vad som kunde vara en lämplig dokumentationsmetod bestämde vi oss för att använda ljudinspelningar för casesamtalen. Det var inte för påträngande för deltagarna resonerade vi, men gav oss möjlighet att gå tillbaka till inspelningarna i analysarbetet. Urvalet av deltagare i undersökningen kom att förändras. Syftet var från början att låta lärare och studenter diskutera casen. Efter önskemål från några av deltagarna i nätverket om att även låta elever delta kom undersökningen att omfatta såväl lärare, studenter som elever.

I analysen utgick vi från tre begrepp: kontext, språklig interaktion och språklig stöttning (Hajer, 2016). Begreppen är enligt Hajer centrala i en språkinriktad undervisning, vilken innebär att de språkliga målen är tydligt beskrivna och att undervisningen arbetar med:

- att begripliggöra ämnesspråk och tänkande genom att utgå från sammanhang som gör innehållet tillgängligt och använda bilder och andra visualiseringar, sammanfattningsvis kallas det för **kontextrikiedom**
- att främja **interaktion**, en aktiv och medveten språkanvändning i utforskande samtal och skrivuppgifter
- **språklig stöttning** som visar och guidar eleverna hur de kan förstå och använda skolspråket allt bättre (Hajer & Meestringa, 2014).

Med begreppen i fokus arbetade vi fram en observationsmall som skulle ge oss stöd i analyserna av de olika casesamtalen.

Tabell 1 Observationsmall

Strategier/Perspektiv	Exempel	Egna reflektioner
Om/hur det talas om kontext		
Om/hur det talas om språklig interaktion		
Om/hur det talas om språklig stöttning		
Andra perspektiv		

Analysen genomfördes olika steg. Först skapades en överblick över vad som togs upp i samtalen. I ett andra steg genomfördes en mer detaljerad analys där vi specifikt letade efter ord och meningar i samtalen som kunde knytas till analysbegreppen. Dessa antecknades i observationsmallen. Om nya perspektiv på caseproblemet dök upp antecknades även dessa i mallen. I ett nästa steg gjordes en kortare skriftlig sammanfattning av respektive analys. De ifyllda observationsmallarna och de sammanfattade analyserna delades mellan oss. Under en gemensam nätverksträff diskuterade vi analyserna, problematiserade svårigheter exempelvis vilka uttalanden i samtalen som kunde hänföras till våra analysbegrepp. Att skilja på vad som var språklig interaktion och språklig stöttning var till exempel inte självklart. Vid nästa tillfälle jämförde vi varandras analyser och diskuterade vilka språkutvecklande perspektiv vi saknade i samtalen. Vid ytterligare en träff reflekterade vi över vad som blivit synligt i analyserna för våra olika verksamheter och hur dessa erfarenheter skulle kunna komma till användning i det fortsatta systematiska arbetet.

UNDERSÖKNING 1

Måste jag läsa hela texten?

Andreas Ekblad och Annika Hernmo

Detta avsnitt handlar om läsning i grundskolans olika ämnen i åk 4-9 och hur en språkutvecklande undervisning kan bidra till att utveckla elevernas läsförståelse.

Bakgrund och metod

Ett problem som vi lärare ofta diskuterar och som vi ser hos eleverna är att de inte läser texter på djupet. Eleverna skummar ofta igenom texten utan att förstå helheten. De sökläser för att så snabbt som möjligt hitta svar på frågor eller försöka hitta det viktigaste i texten. Vi upplever att eleverna inte ger sig tid att läsa texten. Det presenterade caset fokuserar på hur lärare didaktiskt kan arbeta med att få eleverna att läsa texter mer på djupet och få en större förståelse. Med elevernas stigande ålder blir fler och fler av skolans ämnen mer teoretiska och kräver att eleverna genom att själva läsa eller genom att lyssna på texter förstår och kan använda sig av texter för att utveckla kunskaper.

Pedagogerna på skolan har tidigare arbetat med olika case och är förtrogna med arbetssättet. De har alla fått en kort genomgång av att detta arbete ingår i skolans SKA-mål för att öka elevernas måluppfyllelse och där språkutvecklande arbetssätt är en del. Alla pedagoger i årskurs 4 - 9 delades in i sex grupper om cirka nio personer för att diskutera caset. Grupperna var ämnes- och stadiövergripande. Caset diskuterades under cirka 60 minuter och samtalen spelades in för senare analys. Två av samtalen valdes ut slumpmässigt för analysen.

Caset

Varför är det så svårt att få eleverna att läsa? Är det lathet, oförmåga eller vad är det vi ser? Situationen beskriver tre lärares frustration kring elevernas läsning och förståelse av olika texter. Den nyanställda svenskläraren började undervisa eleverna i årskurs 8 i mitten av vårterminen. Läraren hade fått en mycket kort överlämning av vad eleverna arbetat med under höstterminen samt under de första månaderna av vårterminen. De hade skrivit en novell och en undersökande text som de även redovisade muntligt. Läraren påbörjade ett arbete där eleverna skulle bekanta sig med, samt läsa olika texttyper. Läraren började att arbeta med noveller eftersom eleverna borde vara bekanta med den texttypen med tanke på att de tidigare skrivit en novell. Eleverna läste novellen "Mördaren i parken" ur läromedlet *Spegla språket* för årskurs 8. Efter att eleverna hade läst texten skulle de svara på frågor av olika karaktär. Det var innehållsfrågor där svaren var givna, men framförallt fanns det inferensfrågor där eleverna behövde analysera och reflektera över det lästa för att kunna svara på dessa frågor.

Läraren upplevde att de flesta eleverna bara ville bli färdiga med uppgiften så snabbt som möjligt. Eleverna sa att de gillade texten, men när de kom till frågorna visade det sig att flera av dem inte hade läst texten på djupet eftersom de inte kunde besvara frågorna. Elever som enligt tidigare bedömningar var högpresterande behövde och krävde mycket hjälp och visade ovilja att anstränga sig och att lägga tid på att läsa texten. Självklart fanns det i varje klassrum elever som reflekterade och analyserade texten och utvecklade svaren på sina frågor. Läraren var dock förvånad över det stora antal elever som inte läste texten på djupet. Detta beteende fortsatte under arbetet med övriga texttyper. I sin frustration kring detta pratade läraren om detta med några kollegor. En NO-lärare sa: "Jag upplever att mina elever i årskurs 9 inte ens kan söka efter fakta och information. Jag har börjat en del med ordlistor för att de ska veta vilka ord de ska söka efter i en text. Eleverna måste bli mycket bättre på att lära sig läsa på djupet, samt ta till sig informationen i en text. De vill ha svaren snabbt och de lägger inte ner tid och ansträngning på att läsa texterna. Jag försöker förenkla texterna och arbeta med begrepp innan, men de läser ändå inte. Det blir svårt att få dem att nå alla kunskapskrav om de inte läser. Vad kan vi göra?"

Läraren som undervisar elever i årskurs 8 i NO menade "Jag har samma problem med eleverna i mina ämnen. Flera av dem läser inte texterna för att förstå helheten. De vill ha snabba lösningar och de googlar svaren för att inte behöva läsa hela texten. När jag inte låter dem använda datorn är det svårt att få dem att arbeta. Oavsett vad de har för svårigheter måste de med den hjälp de behöver kunna läsa och förstå texter. Jag är orolig för hur de ska klara nationella proven i årskurs 9 och hur ska de klara av högre akademiska studier? Vad gör vi för fel, när slutade våra elever läsa?"

Stödfrågor till caset

- Hur skulle du vilja formulera problemen i caset? Vad handlar det om?
- Hur kan problemet beskrivas ur elevernas perspektiv?
- Hur kan problemet beskrivas ur lärarnas perspektiv?
- Hur kan läraren introducera en text och arbeta med eleverna för att leda dem mot djupläsningen?
- Hur kan läraren förbättra och förändra elevers läsvanor/ inställning till läsning?
- Spelar det någon roll hur mycket begrepp och ord läraren förklarar för eleverna om de inte får träna på att läsa på djupet?

Analys av casesamtalen

I de två gruppernas diskussioner är i stort sett alla pedagoger delaktiga i diskussionerna och har ett tydligt fokus på att orsaker till att eleverna inte läser texterna på djupet. Pedagogerna känner väl igen sig i problematiken och de möter detta i sin undervisning. Ingen har direkt en lösning utan pedagogerna vänder och vrider på problemet.

När vi analyserar gruppernas samtal märker vi att samtalen lätt glider in på den delen som handlar om språklig interaktion och språklig stöttning. Pedagogerna har många didaktiska tankar om hur vi behöver arbeta med eleverna för att utveckla språkutvecklingen inom alla kunskapsämnen i skolan. Pedagogerna tar upp en rad "nycklar" som är grundläggande för att utveckla språket i undervisningen. De nämner bland annat:

- Läs texten högt tillsammans.
- Läs högt - stanna upp och diskutera - ge strategier.
- Dela upp texten och ge uppgifter på vägen.
- Ge elevexempel.
- Arbeta aktivt med läsförståelsestrategier till exempel förutspå, vad händer sen, vad kunde varit annorlunda?
- Ta reda på förkunskaperna → läs texten → vad kan du nu? När eleverna ser sin utveckling skapar det nyfikenhet och engagemang.

Pedagogerna diskuterar även att det är viktigt att ord och begrepp förklaras. Är det många ord de inte förstår kommer de inte förstå sammanhanget. Pedagogerna anser emellertid att djupläsning behöver tränas på också separat, där inte orden alltid ska vara det som hämmar elevernas läsning.

Det diskuteras även att vi i skolan måste se till att alla elever klarar de första frågorna till en text och utmana eleverna efterhand. Många gånger är frågor svåra redan inledningsvis och de som behöver mycket stöd ger upp väldigt tidigt och kommer aldrig fram till de delar som tränar dem på att läsa mellan rader och att djupläsa texten.

Lärarna diskuterar vidare i samtalet vad som krävs för att eleverna ska kunna utveckla läsförståelsen och menar det är inte alltid eleverna har rätt grunder: Det krävs till exempel läsflyt så de inte tappar sammanhanget men de behöver också anstränga sig för själva läsandet då de är vana läsare och kan skapa inre bilder.

Pedagogerna tar även upp kontexten. Hur kan man introducera texten och skapa sammanhang? Att skapa en spännande inledning är viktigt eftersom eleverna ska bli nyfikna på innehållet. Man kan inte bara dela ut en text och sedan be dem läsa.

Det ger ingen motivation. En bild eller musik kan användas som introduktion som alla kan reflektera kring, oavsett läskunskaper. Alla kan förutspå utifrån en bild, för att ledas in i handlingen av boken. Det är bra om texten får ett sammanhang, det vill säga hänger ihop med något annat vi arbetar med i skolan. De tar även upp att det måste skapas ett intresse och förståelse för att arbeta med olika texter, men pedagogerna är osäkra på hur de ska skapa detta intresse.

Diskussionen om “lust att lära” kommer även upp och upplevs som ett dilemma. Eleverna väljer egna texter med ett intressant innehåll men vi lärare behöver kanske ta kontroll och ge samma text men ändå skapa intresse.

När vi lyssnar igenom vad pedagogerna diskuterar framkommer mycket kunskap om stöttning: olika didaktiska metoder och en rad olika knep nämns som får eleverna att öka sin språkutveckling. I diskussionerna nämns även till viss del forskning som flertalet lärare känner till som till exempel Barbro Westlund och Pauline Gibbons. Det som saknas i diskussionerna är flerspråkighetsperspektiv och hur vi arbetar med det. Vi ställer oss frågan om detta inte är relevant i caset och därför inte diskuteras? Eller är det så att pedagogerna känner en osäkerhet här och därför inte ger sig in i denna diskussion?

Nästa steg

Casesamtalen visar att pedagogerna samtalar olika metoder för att öka förståelsen för texterna. Dock talar de inte lika mycket om kontexten, förutsättningarna för läsningen till exempel, hur de skapa intresse och engagemang hos eleverna. Ett nästa steg i arbetet att utveckla språket och ämneskunskaperna är att lärarna får möjlighet att tillsammans planera lektioner där fokus är på ett språkutvecklande arbetssätt och där fokus ligger på att skapa intresse och engagemang men även på olika metoder där elevernas läsutveckling är fokus. Dessa lektionsplaneringar ska

sedan genomförs i elevgrupperna för att därefter diskuteras vid en träff i grupperna.

UNDERSÖKNING 2

Att skapa engagemang och förståelse för skönlitteratur

Eva Bringéus, Catarina Economou, Maria Kouns och Charlotte Rosenqvist

Ett problem som lärarstudenter kan stå inför är hur de ska få till samtal om skönlitteratur som engagerar eleverna samtidigt som de ska förstå texten på djupet.

Bakgrund och metod

Ett av flera dilemman som lärarstudenter brukar ta upp när de varit ute på sina verksamhetsförlagda praktiker är hur de kan skapa samtal om skönlitteratur som engagerar eleverna och samtidigt fördjupar deras förståelse av texten. Ett case som beskriver en sådan problematik fann vi i *Beach Teaching Literature to Adolescents* (2006) som vi menar tar upp flera av de dilemman som lärare brottas med i litteraturundervisningen. Caset väcker didaktiska frågor om *vad* som kan läsas, *hur* texten kan läsas, *elevernas* möte med texten och *vilken mening* som skapas i mötet mellan läraren, innehållet och eleverna. Framförallt är läraren Jessicas reflektioner i caset centrala för undervisningen: *Varför* blev det som den

blev och hur kan jag förändra min undervisning? Syftet med caset är att få till samtal om litterära texter på ett mer engagerat sätt och fördjupa elevernas respons till det lästa.

I läroplanen för grundskolan framgår det att ska eleverna i ämnet svenska kunna läsa och analysera skönlitteratur och andra texter för olika syften och kunna kommunicera i tal och skrift. I gymnasiets svenskkurser beskrivs det att eleverna ska kunna granska texter kritiskt, utveckla kunskaper om genrer samt berättartekniska och stilistiska drag i skönlitteratur från olika tider och i film och andra medier. Ytterligare mål är att på ett konstruktivt sätt kunna delta i förberedda samtal och diskussioner.

Caset diskuterades av studenter den första terminen på ämneslärarutbildningen i kursen *Ungdomars texter och lärande*. Syftet med kursen är bland annat att studenterna ska kunna ta ställning till val av litteratur i en språkligt och kulturellt heterogen skola. De ska även kunna använda textanalytiska begrepp och receptionsteoretiska kunskaper samt kulturanalytiska perspektiv för att analysera skönlitterära texter och film. Studenterna fick under ett av seminarierna förbereda sig genom att läsa kurslitteratur inom receptionsteori och litteraturdidaktik och därefter diskutera *caset*. Av totalt åtta grupper, med mellan fyra och sex deltagare, fick vi tillgång till sex gruppernas samtal som spelats in. Två av dessa samtal valdes ut slumpmässigt. Vi delade upp analyserna av samtalen genom att två av oss analyserade det ena samtalet och två det andra. Därefter jämförde vi våra analyser och fann några gemensamma mönster.

Caset

Texten handlar om läraren Jessicas reflektioner över hur hon undervisar elever utifrån novellen ”*The Bear*” (W Faulkner 1966).

”Jag tänker att *The Bear* var en ganska enkel text att arbeta med. Eleverna fick läsa novellen själv, svara på frågor under tiden de läste. Det var en hemläxa. Frågorna var enkla och följde handlingen. Vem är huvudkaraktär? Vad är Ian bekymrad över? Bara för att få eleverna att förstå handlingen och läsa detaljerat för att kunna avsluta med mer reflekterande frågor som ”Håller du med om att hans pappas reaktion och varför eller varför inte. ” Allt för att förstå vad författaren ville förmedla texten.

Nästa lektion gick vi igenom frågorna, talade om handlingen, vad den försökte symbolisera och vad som var viktigt i novellen? Vi närläste delar i novellen högt och talade om björnar i allmänhet och varför det var så viktigt i den här novellen? Jag visade också ett klipp om björnar från en dokumentär som vi samtalade om.

Det var en av de första texterna jag undervisade eleverna om och många av frågorna var väldigt ledande och det blev en tydligt lärarledd diskussion, något som jag inte var särskilt bekväm med. Jag tänkte att det hade varit mer intressant och produktivt för eleverna om jag hade låtit dem diskutera själva, än att som nu låta dem diskutera en fråga i taget. Därför lät jag eleverna lektionen därpå samtala om texten utifrån sina egna frågor och tankar. Då framkom det starka reaktioner på *The Bear*. Några gillade inte novellen medan andra tyckte mycket om den. För att ta reda på vad i texten som gjorde att de reagerade på så olika sätt lät jag eleverna diskutera om de höll med någon av karaktärerna eller inte och om de

förstod varför pojken handlade som han gjorde och därefter finna stöd i texten för sina uppfattningar. Detta var alltså målet med uppgiften.

Jag upplevde att de reflektioner eleverna skrev ner efter diskussionen var mer öppna och objektiva samt faktabaserade än när jag styrde frågorna. Ändå hade jag inte fått eleverna att analysera texterna på riktigt. Avslutningsvis ville jag att eleverna skulle reflektera över hur de skulle kunna återberätta texten, till exempel vilket berättarperspektiv och vilken stil de skulle använda om de skulle återberätta historien. Det var svårt eftersom jag inte hade modellerat detta, vilket innebar att en del elever inte förstod vad de skulle göra. Men generellt var jag väldigt imponerad över bredden på svar som jag fick och den tid jag såg att eleverna lade på att reflektera och skriva om hur de ville återberätta novellen.

(Översatt från *Teaching Literature to Adolescents*, Beach et al 2006 s 86).

Stödfrågor till caset

- Vad tänker du att Jessica gjorde som var bra under lektionen?
- Vad tänker du eventuellt var problematiskt?
- Vad hade du gjort i Jessicas situation för att förbättra analysen och diskussionen? Hur skulle det kunna fördjupa elevernas förståelse av litteratur?
- Vilka delar i det som Jessica beskrivit ovan skulle du kunna ha nytta av när du leder litteratursamtal t ex samtalets struktur, sättet att ställa frågor, lyssna osv?

Analys av samtalen

Studenterna diskuterar lärarens undervisning utifrån casets frågor. I diskussionen använder de perspektiv och teori från kursen de går (om än i mindre grad i den ena gruppen), men de relaterar också till sin verksamhetsförlagda utbildning och sitt framtida arbete som svensklärare. De säger att yrkeskunskapen inte bara kommer från böcker utan mer från andra lärares erfarenheter och egna. En student säger att ”beprövad erfarenhet är viktigt, kanske till och med bättre än det som står i böcker” och en annan att ”jag måste få prova för att göra det till mitt eget”. De knyter ofta an till sig själva och kommenterar något i caselärarens agerande som de själva kan ha nytta av eller som de kan ta med sig. Ett av deras förslag till läraren utgår från vad de fått prova på i sin universitetskurs, nämligen att föra läslogg utifrån Chambers modell. I en av grupperna betonar studenterna vikten av elevperspektivet och kopplar detta till egna erfarenheter från deras skolgång.

I båda grupperna identifierar studenterna brister i lärarens undervisning, särskilt att eleverna ”lämnades ensamma med texten” och att eleverna saknade lässtrategier för sin läsning. De ser elevernas läsning som instrumentell och illa anpassad till syfte och sammanhang i svenskämnet och skönlitteratur. Som exempel nämner de att de ”inte resonerar utan mer instrumentellt sökläser för att besvara frågor”, ”att det inte blir så mycket samtal” och att en gemensam läsning uteblir. I en av grupperna är studenterna särskilt kritiska till att läraren inte utgår från elevernas frågor utan enbart från lärarens egna och förutbestämda. Det menar de försvårar inlevelsen och den personliga läsningen. Studenterna sätter dock fingret på en vändpunkt i caset, när läraren byter frågetyp från handlingsinriktade frågor till öppna frågor: ”Det var när hon använde dem som saker hände, att

eleverna börjar tolka”. Då ser de läraren som ödmjuk, självkritisk och reflekterande och nämner att de själva en dag kommer att vara nya på jobbet.

Studenternas samtal rör kontexten för elevernas novellläsning såsom syfte och sammanhang. De tar också upp interaktionen mellan eleverna, läraren och texten och behovet av stöd i läsningen, bland annat genom lässtrategier, tydligt syfte, öppnare frågor och läslogg. Detta gör de utan att använda några av vår studies centrala begrepp interaktion, kontext och språklig stöttning. I en av grupperna diskuterar studenterna fördelar med gruppsamtal, till exempel hur elever kan få komma till tals bättre och vara delaktiga i små grupper än i helklass, hur de kan få bättre förståelse genom varandra och hur de kan få perspektiv och infallsvinklar av varandra. De nämner dock inget om att skapa förförståelse innan läsning och inte heller något om hur samtalen kan organiseras eller struktureras så att alla kan komma till tals. De refererar heller inte till kurslitteraturen och hur den kan hjälpa dem att utforma en dialogisk undervisning.

Slutsatser grundat i det här studentsamtalet kan vara att språkdidaktiska begrepp som kontext, språklig interaktion och språklig stöttning, kan behöva introduceras även i ett språkämne som svenska. En annan är att de språkdidaktiska begreppen kan passa väl in, om en skola eller lärarutbildning eftersträvar ett gemensamt språk för ett språkutvecklande arbete i alla ämnen. Andra slutsatser rör casesamtal som stöd för reflektion kring undervisning, då det från det här samtalet verkar ha erbjudit både närhet och distans: Närhet genom att studenterna relaterade till sig själva, till elever och den egna ämnesdidaktiska repertoaren; distans genom att de fick se in i någon annans klassrum och ta ställning till en annan lärares ämnesdidaktiska överväganden och följa hur det föll ut i praktiken.

Nästa steg

Casesamtalen visar att det går att resonera om en språkutvecklande undervisning trots att studenterna är i början av sin utbildning. För att diskussionen ska beröra språkutveckling ännu mer kan studenterna behöva vissa ämnesdidaktiska basbegrepp innan analysen av caset inleds. När studenterna kommit längre in i utbildningen har studenterna ytterligare kunskaper som leder till att de kan analysera och diskutera mer avancerade case med hjälp av språkdidaktiska begrepp. I reflektionsfrågorna används dessa begrepp. På så sätt blir det tydligt för studenterna att den kunskap de fått i svenskkursen är användbar i en diskussion och att det är viktigt att ha förstått den.

Under sin första verksamhetsförlagda kurs på utbildningen kan studenterna visa hur de på ett relativt enkelt och konkret sätt praktiserar ett kunskaps- och språkutvecklande arbete under en lektion och vilken effekt det ger på eleverna. Detta gör de med utgångspunkt i den tidigare svenskkursens case. Den språkutvecklande lektionen kan till exempel sedan diskuteras under trepartssamtalet. Under senare del av utbildningen kan mer komplexa case från svenskkurser kopplas till den verksamhetsförlagda utbildningen på olika sätt. Det är också möjligt att låta studenterna skriva egna case med koppling till sin praktik som analyseras och diskuteras under slutseminariet.

UNDERSÖKNING 3

Hur får vi eleverna att förstå hur de ska göra?

Eva-Karin Lindgren

I följande avsnitt problematiseras hur lärare kan få eleverna att förstå hur de ska skriva argumenterande texter. I fokus är ämnena naturkunskap, samhällskunskap och företagsekonomi.

Bakgrund och metod

Enligt Maaïke Hajer (2016) visar kunskapskraven i skolämnena att elever ska kunna använda språket på olika sätt för att visa vad de kan. Det gäller till exempel att kunna resonera, diskutera, argumentera, beskriva och presentera kunskap, såväl muntligt som skriftligt. Därför behöver elever tränas i att formulera sig på olika sätt. Syftet med arbetet är att genom casemetodiken få till stånd samtal som

fördjupar kunskapen kring språk- och kunskapsutvecklande arbete inom ämneslag på gymnasieskolan.

Caset handlar om hur lärare kan möta elever som behöver utveckla sin språkliga förståelse i skolans olika ämnen och hur ett kollegialt lärande skulle kunna fungera som ett stöd. I caset beskriver en lärare känslan av att det hen gör i undervisningen inte hjälper de elever som har ett svagt utvecklat ämnesspråk. Syftet med caset är ge lärare fördjupad förståelse för att utveckla sitt eget tänkande kring ett problem och där fokus är att finna olika sätt att arbeta språkutvecklande.

Caset presenterades för två olika ämneslag på en gymnasieskola. Deltagarna fick först tyst läsa det case som beskrev en undervisningssituation och därefter samtala utifrån ett antal förberedda frågor. Ämnesansvarig lärare ledde samtalen.

Caset

Under ett ämnesmöte berättar Kim att hen känner sig uppgiven eftersom flera av eleverna inte förstår hur de ska skriva en argumenterande text i samhällskunskap/ företagsekonomi/ naturkunskap.

-Jag tycker att jag slår knut på mig själv och ändå är det som att eleverna inte förstår vad det är de ska göra.

Kim undervisar på gymnasiet i en klass med elever som både har svenska som modersmål och elever med svenska som andraspråk. Eleverna har fått till uppgift att skriva en argumenterande text. Kim berättar för kollegorna att hen inledde undervisningen med att klassen först fick läsa två olika argumenterande texter och sedan tillsammans leta efter tesen och därefter argument och motargument. Efter det fick de i uppgift att individuellt skriva en argumenterad text om en valfri fråga som höll sig inom det tematiska området som klassen arbetat med under några veckor.

- För de elever som ville, har det funnits flera exempel på ämnen att skriva utifrån.

Kim förklarar för kollegorna hur eleverna fastnar i skrivandet redan på planeringsstadiet.

- De kommer inte igång och vet inte hur de ska börja. Det är precis som om de inte vill reflektera över det som vi har gjort tillsammans som förberedelse inför uppgiften. Jag funderar nu över om jag har börjat i fel ände, tänker att jag kanske glömmer bort elevens behov. Jag känner mig otillräcklig.

Stödfrågor till caset

- Vad gör läraren redan nu som gynnar elevernas språk- och kunskapsutveckling?
- Vad kan det finnas för olika förklaringar till att eleverna inte svarar på lärarens undervisning och förväntningar?
- Vad skulle läraren kunna göra mindre/mer av eller annorlunda?
- Vilket stöd kan lärarna få av andra lärare och skolledningen kopplat till problemet i caset?

Analys av de två gruppernas samtal

De lärare som ingick i samtalen resonerade, ställde hypoteser kring elevgruppen i fråga, problematiserade och utforskade de olika delarna. Deltagarna uppehöll sig inte kring allmänna problem utan fokuserade på att besvara frågorna. Kontexten diskuterades av båda grupperna. Man var överens om att läraren i caset verkade ha förberett arbetet väl men en del frågetecken uppstod kring elevernas förförståelse av argumenterande text, av de textexempel som läraren hade arbetat med och om eleverna hade tillräckliga ämneskunskaper. Ett förslag från en grupp var t.ex. att börja med generella instruktioner kring tes och argument kring vardagliga ämnen så att kontexten blev tydligare för att sedan lista tes och argument i det aktuella ämnet. Den andra gruppen ställde sig frågan om om eleverna hade arbetat med argumenterande text tidigare. Man var också inne på om temat passar sig för argumenterande text. En grupp lyfte vikten av att säkerställa vad eleverna egentligen förstår och vilken förförståelse de har. Slutligen tog en grupp upp att det ibland är svårt för elever med valfria uppgifter. Därför kunde exempel på uppgifter hjälpa till.

Vad det gäller aktivt deltagande i interaktion funderade båda ämneslagen kring olika metoder som kan underlätta för eleverna. En grupp gav exempel på hur stöd kan ges vad det gäller interaktion t.ex. genom att rollspela i en paneldebatt innan man skriver eller låta elever tala om ämnet muntligt först. Den andra gruppen föreslog t.ex. att elever som hade svårt för att komma igång kunde börja med att samtala i grupp och på så sätt förbereda sig genom en muntlig aktivitet.

Det var också stort fokus på olika slags språklig stöttning. En grupp tog upp att läraren kan ta upp begrepp och uttryck som lämpar sig för just den här uppgiften. I det sammanhanget kom dessa deltagare också in på elever som läser svenska som andraspråk men som i kursmålen förväntas uttrycka sig på samma sätt som elever som läser ämnet svenska. Den andra gruppen talade om vikten av modellering, t.ex. genom att skriva tillsammans först. Mallar gavs också som förslag på språklig stöttning i båda grupperna.

Deltagarna i samtalen visar att man har en uppsättning metoder som tydligt visar att man kan stötta eleverna i sina ämnen så att de kan klara språkliga uppgifter av olika slag. Tyngdpunkten i samtalen berör kontext och språklig stöttning medan mindre fokus läggs på språklig interaktion. Det ena ämneslaget tar upp de svårigheter som uppstår för elever med svenska som andraspråk medan dessa inte nämns i den andra gruppen. I denna finns det å andra sidan ett större fokus på ämneskunskaper. Kanske hade grupperna kunnat komma ännu längre i sina samtal om de också hade utgått från begreppen kontext, aktivt deltagande i interaktion, språklig stöttning samt vardagsspråk – skolspråk – ämnesspråk. Ett annat alternativ är att utgå från de språkhandlingar som beskrivs i respektive ämnes kunskapskrav.

Vad det gäller casemetodiken framgick det av deltagarnas kommentarer att det fungerar att samtala utifrån verklighetsanknutna case med igenkänningsfaktorer. En grupp menade även att det är tryggt att utgå från case och de kan ge en fördjupad reflektion kring undervisningens effekt och att man har lättare för att engagera sig och inte fly problem.

Nästa steg

Nästa steg blir att återvända till ämneslagen och presentera en bild över vad samtalen rörde sig om. Den kommer att uppdelas i olika delar kring kontext, språklig interaktion samt språklig stöttning. Dessutom kommer deltagarna att, utifrån sina ämnesplaner, lista olika slags språkhandlingar som nämns i dessa. Förhoppningsvis kommer några lärare också att genomföra lektioner där man prövar språkutvecklande arbetssätt.

UNDERSÖKNING 4

Hur kan eleverna tillgodogöra sig och bearbeta ämnestexter?

Cecilia Andler, Eskil Olsson, Charlotte Lennartsdotter och Camilla Rogmark

I avsnittet problematiseras hur skolspråket och de ämnesspecifika begreppen utmanar undervisningen där en lärare i svenska i årskurs 6 samarbetar med NO-ämnet.

Bakgrund och metod

Många elever saknar ett skolspråk. Det kan leda till en konflikt i undervisningen då den ska tillgodose både de elever som är läsvana och som troligtvis äger skolspråket och de som är läsovana och då inte gör det. Det är lätt att de läsvana eleverna inte blir utmanade och får den utveckling som de har rätt till och är kapabla till. Anledningen till detta har det i olika pedagogiska diskussioner på vår

skola spekuleras i. Ofta landar diskussionerna i att läsning av texter många gånger har ersatts av datorspel, spelplattor och mobiler. För att skapa en grund för diskussion om elevernas språkliga svårigheter på vår skola skapades ett case som var baserat på undervisning utförd på skolan. Caset handlar om undervisningen som ska resultera i en uppgift i svenska för årskurs sex. Eleverna har tre veckor på sig med uppgiften. Caset syfte är att bidra till samtal om hur lärare kan förbättra och förändra elevers läsvanor/inställning till läsning. Även om caset gäller ämnet svenska, kan svårigheterna med läsning även kopplas till andra ämnen där textbearbetning är en väsentlig del av undervisningen.

Undervisande lärare fick ta del av caset och därefter genomfördes gruppvis diskussioner. Lärarna på skolan delades in i grupper om cirka sex personer. Gruppernas sammansättning var oberoende av vilket ämne som undervisades i. Varje grupp hade en samtalsledare som också är en del av den pedagogiska utvecklingsgruppen (PUG) på skolan. Caset hade tidigare delats ut till alla för att läsas igenom och begrundas.

Caset

Svenskläraren har arbetat som lärare i svenska i 18 år. Med återkommande intervall har hen haft årskurs 6 för att sedan följa med dem upp till årskurs nio. Det här läsåret fick läraren en årskurs 6 igen. De allra flesta eleverna som går i årskurs 6 har gått på skolan i både årskurs 4 och årskurs 5. När de började årskurs 6 tillkom det nya elever och det blev tre istället för två klasser. Svenskläraren samarbetar med NO-läraren och ska i svenskämnet inkludera arbete med ekosystem, näringskedjor och fotosyntesen. Som ett första steg ritade läraren upp ett ekosystem på tavlan. Läraren och elever pratar därefter om begreppen och de läser texter tillsammans. Begreppen finns med i den bild av ekosystemet som är

uppritad på tavlan. Eleverna ska också rita av bilden. De ser även film och pratar i helgrupp om vad de har sett. Så här långt går allting bra. Det är när eleverna ska skriva en insändare och får ta del av instruktioner samt exempel på det som ska utföras som det inte går som läraren har tänkt. Eleverna har tre veckor på sig att skriva insändaren. Först skapar läraren uppgiften på i ett digitalt forum där hen också lägger upp två dokument; det första är vad en insändare är och hur den ser ut, det andra är en text om ett ekosystem som hamnar ur balans. Tanken är att alla elever ska skriva en insändare och ha samma text som grund och källa till information. Texten handlar om nationalparken Yellowstone och hur människan utrotade vargen därifrån och vilken effekt det hade på ekosystemet. Texten är tre stycken lång, knappt ett A4-papper. Läraren börjar med att gå igenom hur man skriver en insändare och vilken struktur en insändare har. Klassen pratar i helgrupp om språket man ska använda när man skriver en tidningstext och tittar tillsammans på exempel för att tydliggöra hur en redan skriven text ser ut. Lektionen därpå läser läraren texten om vargarna i Yellowstone högt för eleverna och går igenom svåra ord. Läraren ber eleverna att själva läsa texten och ta ut ord som de inte förstår för att då kunna ta reda på vad de betyder. De kan prata med sin bordsgranne om texten. Eleverna ska påbörja sin uppgift. Vi tittar kort på insändaren igen. Många tycker att det är svårt.

Vecka två ritar läraren, på whiteboarden, hur dokumentet ska utformas och vad styckena ska handla om, för att ytterligare förtydliga hur strukturen ska se ut. Hen berättar att det första stycket ska handla om vad eleverna själva tycker om miljön och naturen, om det är viktigt att vi är rädda om vår natur? Eleverna ska svara på om de tycker att människan är miljömedveten. Det andra stycket ska referera till texten om vargarna. De ska berätta varför vargarna försvinner och vad som händer när de har försvunnit. Vidare också vad som händer när vargarna blir

återförda i parken. De är ombedda att ge flera olika exempel på vad som händer när vargarna försvinner. Det ska framgå att ekosystemet slutar fungera. Det tredje stycket ska kopplas ihop med

det första och det ska här framgå vad alla kan göra för att hjälpa naturen och ta hand om vår miljö. Efter att läraren ritat upp hur det ska se ut på tavlan är det fortfarande elever som inte har en aning om hur de ska börja och vad de ska skriva om. Läraren får börja ta det enskilt med varje elev som inte förstår och det är alldeles för många. Läraren hjälper de elever som inte förstår. Det är alldeles för många och läraren hinner inte ta ett enskilt samtal med alla.

Veckan för inlämning är det fortfarande elever som inte har gjort uppgiften och säger att de inte vet vad de ska göra. Till sist gör då läraren en egen insändare som är utformad exakt som slutresultatet ska se ut och lägger upp den så att eleverna kan se hur det ska se ut. Det finns då ändå elever som säger att de inte vet vad eller hur de ska göra. När läraren frågar några av de elever som verkar ha det kämpigt vad det är som är svårt så är det texten om vargarna i Yellowstone som är svår. De förstår inte den och de har svårt för att integrera den i sin egen text. Det visar sig att i flera fall kan det vara ett ord (dock inte samma ord) som eleverna har hängt upp sig på. Ord som är svåra kan vara exempelvis evolutionära, samspel, nivåerna, ökade, dramatiskt, stödutfodring, skala, vandrade. Förstår de inte ett eller flera ord så slutar de att läsa resten av texten. Följaktligen förstår de då heller inte något av resten av texten.

Stödfrågor till caset

- Hur skulle du vilja formulera problemet i caset? Vad handlar det om?

- Vad tror ni att eleverna tycker är svårt i uppgiften?
- Vad upplever läraren för svårigheter?
- Spelar det någon roll hur många begrepp och hur många ord som läraren förklarar för eleverna?
- Vad kunde läraren ha tänkt på/gjort annorlunda?

Analys av samtalen

Generellt sammanfattade lärarna problemet i caset med att eleverna har svårt med att ta till sig texten. Lärarna hade olika åsikter om vad anledningen kunde vara till att uppgiften inte riktigt gått hem. En anledning kunde vara att läraren hade missbedömt elevernas kunskapsnivå då denne inte kände eleverna tillräckligt väl. Uppgiften hade lagts på en för hög nivå för just de här eleverna och därmed var förväntningarna från läraren för höga. Eleverna har inga strategier för att lösa en uppgift när de kör fast. De saknar förmågan att själva ta sig vidare och blir därmed fast och säger att de inte förstår uppgiften och inte kan göra den, menade lärarna. Ytterligare en anledning kan vara att uppgiften innehöll för många moment och eleverna hade därmed svårt för att ta till sig flera led. Eleverna kan därför behöva stöttning, först med texten, sedan med att skriva en insändare och sist sätta ihop de olika delarna med varandra. Diskussionen hamnade nu i hur mycket vi ska hjälpa eleverna. Är det rimligt att vi delar upp uppgifter och förbereder så mycket att eleverna inte behöver tänka någonting själv? Då tränar vi ju inte dem i det heller. Ett förslag på hur man kunde arbeta med texten och hjälpa eleverna att förstå den är med bildstöd. Eleverna har nog inte bilderna till orden. Eftersom de inte äger orden så har de heller inte förmågan att föreställa sig vad de läser. De

får inga bilder i huvudet och därmed inget att hänga upp texten på. Det kanske hade hjälpt att ge eleverna bilder så att de lättare kunde tillgodogöra sig de nya orden. Slutsatsen i grupperna blev att eleverna saknar strategier och att de inte läser tillräckligt mycket. Eleverna har inte i tidig ålder påbörjat den process som är så viktig för att de senare ska kunna tillgodogöra sig språk och därmed också arbete i skolan. En annan aspekt är att hemförhållanden där läsning är en naturlig företeelse och uppmuntras säkerligen ger förutsättningar för bättre förståelse för skolrelaterade texter.

Nästa steg

Utifrån vår analys menar vi att eleverna behöver ett bredare språkligt stöd oavsett anledning till att de inte förstår texterna. I en språkinriktad undervisning krävs sannolikt en kollegial samsyn kring hur en sådan undervisning ska bedrivas. Språklärares expertis bör vara en resurs i denna process, att möjliggöra språkets koppling till lärandet i olika ämnen. Vägen från vardagsspråk till skolspråk vidare till ämnesspråk behöver i högre grad tas hänsyn till utifrån mognad och språkliga färdigheter. Det finns en stor risk att vi förutsätter att språkliga strategier är etablerade och det krävs en större lyhördhet utifrån ett elevperspektiv. Skolan har ett språkligt kompensatoriskt uppdrag som också skulle kunna inbegripa samarbete med hemmet.

UNDERSÖKNING 5

Hur får vi eleverna att förstå hur de ska skriva laborationsrapport?

Anna Eliasson Lantz och Helene Wetterberg

Elevernas perspektiv på undervisningen är fokus i det här avsnittet. Det tar upp vad eleverna anser är utmanande i skrivande av laborationsrapport på gymnasiet.

Bakgrund och metod

Elever brukar finna det utmanande att skriva vetenskapligt, inte minst gäller detta laborationsrapporter. Målet för casediskussionen var därför att med hjälp av elever mer konkret identifiera vilka element i skrivandeprocessen som upplevs som svåra samt att hitta verktyg för att överbrygga dessa. Vi valde att genomföra casesamtalet med en elevgrupp på det naturvetenskapliga programmet, då vi insåg att det var viktigt att få elevernas perspektiv. Årskurs två valdes för att dessa elever har provat på att skriva laborationsrapport i flera naturvetenskapliga ämnen

och därmed har en bakgrund för att kunna bidra konstruktivt i samtalet. De har samtidigt halva gymnasietiden kvar, vilket möjliggör att vi kan arbeta vidare med gruppen. Idéer och tankar som kommer fram kan användas i undervisningsplanering och samma elevgrupp kan utvärdera om ändringarna hjälper dem i skrivandeprocessen. Urvalet av elever gjordes på frivillighetsbasis och kom att utgöras av en grupp om sex elever som vågar uttrycka sina åsikter och är motiverade att lyckas väl med sina studier. Vi var närvarande och fungerade som samtalsledare.

Caset handlar om hur lärare kan möta elever som behöver utveckla sin språkliga förståelse i skolans olika ämnen och hur ett kollegialt lärande skulle kunna fungera som ett stöd för ett långsiktigt systematiskt kollegialt lärande. I caset beskriver en lärare känslan av att det hon gör i undervisningen inte hjälper de elever som har ett svagt utvecklat ämnesspråk. Syftet med caset är ge fördjupad förståelse för att utveckla sitt eget tänkande kring ett problem och där fokus är att finna olika sätt att arbeta språkutvecklande.

Caset

Under ett ämnesmöte berättar Fredrika att hon känner sig uppgiven eftersom flera av eleverna inte förstår hur de ska skriva en laborationsrapport. ”Jag tycker att jag slår knut på mig själv och ändå är det som att eleverna inte förstår vad det är de ska göra.” Fredrika undervisar i en klass med elever som både har svenska som modersmål och elever med svenska som andraspråk, de har allihop skrivit referat i svenskämnet och därigenom fått grunderna i att skriva objektivt. Eleverna har nu fått till uppgift att skriva en laborationsrapport och Fredrika

berättar för kollegorna att hon inledde undervisningen med att klassen först fick läsa två laborationsrapporter gemensamt som beskrev laborationer de redan gjort. De har med guidning av Fredrika gått igenom rapporterna steg för steg och bekantat sig med de olika delarna. De har sedan fått i uppgift att skriva en egen, individuell laborationsrapport utifrån den laboration de precis gjort. Fredrika förklarar för kollegorna hur eleverna fastnar i skrivandet redan på planeringsstadiet. ”De kommer inte igång och vet inte hur de ska börja. Det är precis som om de inte vill reflektera över det som vi har gjort tillsammans som förberedelse inför uppgiften. Jag funderar nu över om jag har börjat i fel ände, tänker att jag kanske glömmer bort elevens behov. Jag känner mig otillräcklig.”

Stödfrågor till caset

- Vad gör läraren redan nu som gynnar elevernas språk- och kunskapsutveckling?
- Vad kan det finnas för olika förklaringar till att eleverna inte svarar på lärarens undervisning och förväntningar?
- Vad skulle läraren kunna göra mindre/mer av eller annorlunda?
- Finns det kunskaper från andra ämnen som kan vara till nytta vid rapportskrivning?
- Vilket stöd kan lärarna få av andra lärare och skollädares kopplat till problemet i caset?

Analys av casesamtalet

Eleverna kunde direkt sätta sig in i caset och var engagerade i diskussionen. De visade stort intresse för att bidra konstruktivt med tankar och idéer. Gällande *kontexten* framkom vikten av att helt ha förstått vad man gjort under laborationen och se koppling mellan praktik och teori. De pratade om rädsla för att göra fel och hur viktigt det är att man vet när det är träning och när man blir bedömd. Rädslan för att göra fel var stor och även högpresterande elever uttryckte att de kan uppleva "skrivkramp" på grund av detta. Gruppen elever som deltog var alla väl införstådda med relevansen av att lära sig skriva vetenskapliga rapporter och gav inte uttryck för att koppling till annan vardaglig kontext behövs för att skapa motivation.

Eleverna pratade om behov av *språklig interaktion* redan under det praktiska utförandet av laborationen. De menade att det skulle vara en stor fördel om läraren under laborationen "tvingar" eleverna att använda adekvata kemiska begrepp och att förklara vad de gör och varför. Detta skulle säkra en djupare förståelse för kemin och underlätta skrivandet av laborationsrapporten. Vidare såg de behov av handledning för att veta hur man bäst dokumenterar och vad som behöver dokumenteras för senare rapportskrivande.

Angående *språklig stöttning* ansåg eleverna att det var bra att eleverna i caset skrivit referat i svenskämnet och därmed tränat att skriva objektivt. De deltagande eleverna såg kopplingen mellan skrivande i svenska och kemi, det vill säga att det formella språket är samma. De sa att det skulle vara bra om lärarna tydliggjorde att skrivandeprocessen är samma i olika ämnen och hjälpte elever att se vad de kan överföra i sitt skrivande mellan ämnen. De diskuterade insiktsfullt vikten av att träna många gånger, att börja med mycket stöttning, t.ex. genom att skriva tillsammans och bygga steg för steg genom att först fokusera på en del av

en rapport. De uttryckte att mallar, begreppslistor och frekvent återkoppling har stor betydelse.

Det blev oerhört tydligt att den här formen av skrivande är mycket utmanande och upplevs som stressande av många elever. Viktigt att eleverna är trygga i att det är okej att göra fel och att man lär genom detta. Behovet av att hinna samtala kring hela processen i det praktiska arbetet under laborationen är stort. Eleverna behöver bli förberedda för skrivandet redan före laboration så att de vet vad som behöver dokumenteras. Ett samarbete mellan de olika laborativa ämnena och svenskämnet efterfrågas av eleverna och bör inledas.

Nästa steg

Utifrån vad som kom fram i casesamtalet har en djupare analys av svenskämnets konkreta verktyg för stöttning av vetenskapligt skrivande påbörjats. Syftet är att identifiera vad som kan överföras till skrivande i andra ämnen, för att underlätta för eleverna och möjliggöra en bättre progression i det vetenskapliga skrivandet. Eleverna som deltog i casesamtalet valdes ut till att delta i en pilotstudie. De skrev parallellt en utredande text i svenska och en större laborationsrapport. Verktyg från svenskan såsom sambandsord och referatmarkörer användes i båda fallen och det poängterades av lärarna att den formella texttypen är snarlik. Vidare har stöttningsverket förstärkts genom att använda mer lektionstid än vanligt. Syftet var att ge tillräcklig med samtalstid omkring laborationen så att läraren säkrar att eleverna förstår principer i laborationen, vad de har gjort och varför, samt kan uttrycka detta språkligt med adekvata begrepp i sin rapport. Framåt arbetar vi med att fortsatt identifiera stöttningsverktyg från svenskämnet

som lämpar sig att överföra till skrivande i andra ämnen och i samarbete mellan olika ämneslärare anpassas verktygen.

ÖVERGRIPANDE DISKUSSION OCH SLUTSATSER

I det här avslutande avsnittet diskuterar vi resultaten av analyserna på en övergripande nivå och drar några slutsatser av hur resultaten kan ge underlag för vidare arbete med språk- och kunskapsutvecklande undervisning.

Genomgående för de case som presenterats och diskuterats på skolorna är att de upplevs som relevanta utifrån ett ämnesperspektiv. De flesta kommentarerna i utvärderingarna tar upp att casen är praktikinära och att man känner igen sig. Det kan tolkas som att både lärare, studenter och elever uppfattar casens inifrånperspektiv och kan relatera till det ämnesspecifika innehållet i undervisningen, det som beskrivs som ämneslitteracitet (Shanahan & Shanahan, 2012). Detta menar vi är nödvändigt för att didaktiska samtal om språkutveckling ska komma till stånd och upplevas som meningsfulla i alla ämnen. I våra observationer av casesamtalen har vi sett hur deltagarna byter erfarenheter och reflekterar över vad och hur eleverna lär sig, vad man själv gör eller skulle kunna göra i sin undervisning. I samtal med rektorer från de skolor som ingår i nätverket framhålls att: ”Nu talas det didaktik”. Rektorerna menar att styrkan med casen är att de har fokus på ett specifikt didaktiskt dilemma. Utvärderingarna talar också om att situationerna i casen känns igen, men att de inte är personliga och därmed

riskerar att vara utpekande. Det som önskas är att casen i några fall kunde ha tydligare beskrivningar av undervisningssituationen, vilket hade hjälpt till att skapa en större förståelse för vad som gått fel eller skulle kunna göras på ett annat sätt.

I våra analyser av casesamtalen har vi sett att lärarnas kunskaper om vad en språkutvecklande undervisning innebär skiljer sig åt. Det kan ta sig uttryck i att vissa samtal varit mer inriktade på vad eleverna borde kunna alternativt att samtalet stannar vid ämnesbegreppens betydelse. Av den anledningen har vi i nätverket lagt ner arbete på att formulera stödfrågor i slutet av varje case som hjälp att hålla fokus på vad som är det språkutvecklande problemet och hur det kan lösas. Dilemmat har varit att inte låta stödfrågorna vara för styrande och detaljerade, då det övergripande syftet med case är att framhålla olika perspektiv och förslag på lösningar (Philgren 2019;76). Det som blivit tydligt i analyserna är betydelsen av en kunnig samtalsledare som kan leda samtalet och hålla fokus, ge förklaringar och rätta till missförstånd men också utmana deltagarnas tankar, något som kan vara avgörande för hur samtalen utvecklas. Att de valda analysbegreppen kontext, språkutvecklande interaktion och stöttning är viktiga för att få syn på hur undervisningen kan bli mer språkutvecklande visas särskilt i analysen av elevernas casesamtal i undersökning 5. Eleverna talar i samtalet om kopplingen mellan praktik och teori, att de vill bli "tvingade" att använda ämnesbegrepp, att förstå vad de har gjort på laborationen, men också få stöd i skrivprocessen. Detta kan med fördel göras genom språklig interaktion i samtal med varandra och läraren (Hajer, 2017).

I ett kollegialt lärande på vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet är systematisk analys och dokumentation förutsättningar för framgångsrik

skolutveckling (se ex. Blossing & Wennergren, 2017; s. 14). Av den anledningen menar vi att de reflektioner och förslag till lösningar som framkommer i casesamtalen behöver dokumenteras, analyseras och framförallt återkopplas till deltagarna. Det kan göras av samtalsledaren och/eller processledare som har kunskaper om språkutveckling. I ett sådant återkopplande samtal med deltagarna i casesamtalet kan frågetecken redas ut, nya reflektioner kan ha tillkommit och idéer till fortsatt arbete diskuteras. Utifrån analyserna som presenterats i den här rapporten framgår det exempelvis att det finns en osäkerhet kring vad språkhandlingar är i de olika ämnena, något som föreslås bli ett vidare utvecklingsprojekt i undersökning 3. Att språkhandlingar som till exempel redogöra, analysera, argumentera och tolka behöver explicitgöras är något som Hajer (2016) framhåller. Av den anledningen går det också att problematisera de case som tar upp hur man ska få till en fördjupad läsförståelse. Vad som avses med en fördjupad förståelse skiljer sig rimligen åt mellan ämnena utifrån de språkliga krav som skrivs fram i ämnenas centrala innehåll och kunskapskrav. Likaså framhåller analyserna att varken lärare eller studenter i casesamtalen använder centrala begrepp som exempelvis kontext, språklig stöttning och språklig interaktion, skolspråk och ämnesbegrepp. Ett sådant gemensamt metaspråk hjälper lärare och studenter att tala om språket i ämnena. I analyserna ser vi vidare att ett flerspråkighetsperspektiv generellt saknas. Ett sådant perspektiv är nödvändigt i alla ämnen där det finns språkligt heterogena elevgrupper. Ytterligare reflektioner handlar om elevernas röster och delaktighet som det talas mindre om i skolutvecklingssammanhang (Blossing & Wennergren, 2017; s. 99 ff). Därför är det intressant att läsa i analysen i undersökning 5 hur eleverna bekräftar att det finns ett behov av en språkutvecklande ämnesundervisning (jmf Schleppegrell & Colombi, 2002; Rose & Martin, 2012; Nygård Larsson, 2018).

En fråga som återkommit i nätverkets samtal är *om* casemetodiken gör skillnad. På lärarutbildningen ser vi casens möjligheter att knyta praktiken närmare teorin. Utmaningen handlar här om att språkutveckling måste bli en självklar del på alla ämnesprogram och inte bara i svenska och svenska som andraspråk. Arbetet med språkutveckling ser olika ut på skolorna och därför tar det olika lång tid att implementera casemetodiken. De rektorer vars skolor ingår i nätverket framhåller att casearbetet bör vara en del av det systematiska kvalitetsarbetet för att ge framgång. Detta perspektiv har varit framträdande i nätverksarbetet. Samtidigt får vi inte glömma att syftet med ULF-samarbetet är att skapa gemensamma forskningsmiljöer där forskningsfrågorna är centrala. Vi tror att båda perspektiven behövs i en hållbar skola och utbildning.

En ytterligare fråga är *på vilket sätt casemetodiken kan göra skillnad för en språkutvecklande undervisning?* I skrivande stund har nätverket tagit nästa steg för att undersöka detta. Det gör vi genom att studera hur lärare och studenter som deltagit i casesamtalen tar tillvara de språkutvecklande erfarenheter, kunskaper och behov som framkommit när de diskuterat casen. En tredje fråga som vårt nätverk menar kan bidra till ett hållbart och systematiskt kvalitetsarbete handlar om *hur en design för casemetodik skulle kunna stödja en språkutvecklande undervisning?* Här ser vi redan nu möjligheter för lärare och lärarstudenter att gemensamt formulera relevanta frågeställningar och skriva fram case som kan återanvändas i såväl kollegialt utvecklingsarbete som i lärarutbildningen.

REFERENSER

Blossing, U. & Wennergren, A. (2019). *Kollegialt lärande: resan mot framtidens skola*. (Upplaga 1). Lund: Studentlitteratur.

Fang, Z. & Coatoam, S. (2013). Disciplinary literacy. What you want to know about it. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*. 56(8), s. 627-632.

Hajer, M. (2016). *Språkutvecklande arbetssätt främjar lärande*. Lärportalen, Skolverket.

https://larportalen.skolverket.se/#/modul/5-las-skriv/F%C3%B6rskoleklass/029-vardagssprak-amnessprak/del_01/

Kouns, M. (2014). *Beskriv med ord. Fysiklärare utvecklar språkinriktad undervisning på gymnasiet*. Diss. Malmö: Malmö högskola.

Levin, B.B. (1995). Using the case method in teacher education: The role of discussion and experience in teachers' thinking about cases. *Teaching and Teacher Education*, 11, s. 63-79.

Nygård Larsson, Pia (2018). "We're talking about mobility:" Discourse strategies for promoting disciplinary knowledge and language in educational contexts. *Linguistics and Education*. 48, pp. 61-75
<https://doi.org/10.1016/j.linged.2018.10.001>

Pihlgren, A.S. (red.) (2019). *Casemetodik för lärare: att överbrygga klyftan mellan teori och praktik*. (Upplaga 1). Lund: Studentlitteratur.

Popov, O. & Stureson, E. (2015). Facing the pedagogical challenge of teaching unaccompanied refugee children in the Swedish school system. *Problems of education in the 21st century*, 64, s. 66-74.

Rose, D., & Martin, J.R. (2012). *Learning to write, reading to learn: Genre, knowledge and pedagogy in the Sydney school*. Sheffield/Bristol: Equinox Publishing Ltd.

Shanahan, Cynthia. (2013). What Does It Take? The challenge of disciplinary literacy. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 57(2), 93-98.

Schleppegrell, M., & Colombi, C. (2002). *Developing advanced literacy in first and second languages: meaning with power*. Lawrence Erlbaum Associates.

Schulman, L. S. (1992). Toward a pedagogy of Cases: I: J. Schulman (red.) *Case methods in teacher education*. New York, Columbia University: Teacher College Press, 1-32.

Shanahan, T. & Shanahan, C. (2012). What is disciplinary literacy and why does it matter? *Topics in language disorders*. 32(1), s. 7-18.

Skolverket. (2019). Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011: Reviderad 2019 (6 uppl.). <https://www.skolverket.se/getFile?file=4206>

Säljö, R. (2000). *Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm. Prisma.

Hur kan skolor och lärarutbildningar använda casemetodens didaktiska samtal för att möta och utveckla språkligt heterogena klassrum?

Under tre år, från hösten 2019 till hösten 2022, fick lärare från grundskolor och gymnasieskolor i sydvästra Skåne tillsammans med forskare och lärare på Malmö universitet möjlighet att genomföra ett samverkansprojekt inom ramen för ULF, en nationell försöksverksamhet för praktikinlärande forskning.

I rapporten presenteras en undersökning av fem ämnesspecifika case som nätverket tagit fram från dilemman i grundskolans och gymnasiets praktik. Resultatet visar att ämnesrelevanta case öppnar för didaktiska samtal och genom att vara en del av verksamheternas systematiska kvalitetsarbete ökar möjligheterna till att casemetoden också ger avtryck i undervisningen.

ISSN: 1101-7643

ISBN: 978-91-7877-335-0

DOI: 10.24834/isbn.9789178773350

MALMÖ UNIVERSITET

MAU.SE